

Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung: zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit

Bräu, Karin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bräu, K. (2002). Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung: zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(2), 241-261. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279635>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Karin Bräu

Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung

Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit.

Zusammenfassung

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ wurde die projektartig angelegte Arbeit von Schülergruppen analysiert, die eine vorgegebene Aufgabenstellung bearbeiteten. Dabei spielte das Modell des „Arbeitsbogens“ von Anselm Strauss eine wichtige Rolle als heuristisches Rahmenkonzept zur Ausdifferenzierung von Kategorien. Im vorliegenden Beitrag soll diese Rolle am konkreten Fall aufgezeigt und die Möglichkeiten des Einsatzes dieses Rahmenkonzeptes in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung dargelegt werden. Die ersten drei Kapitel dienen der allgemeinen Einführung in Grundlinien qualitativer Schulforschung und in Theoriebildung im qualitativen Forschungsprozess. Im 4. Kapitel wird das Forschungsprojekt dargelegt, um anschließend das Arbeitsbogen-Konzept vorzustellen (Kap. 5). An ausgewählten Ergebnissen wird dann der Einsatz dieses Rahmenkonzeptes konkretisiert (Kap. 6), bevor einige Anmerkungen zum Nutzen und zu weiteren Anwendungsbereichen dieses Instruments den Beitrag abschließen (Kap. 7).

Abstract

Qualitative research of school education and teaching: Anselm Strauss' concept of 'arc of work' as a heuristic instrument for analyzing students' teamwork.

The research project „Independent Learning at German High School Classes“ deals with analyses of the students' project-oriented teamwork. Anselm Strauss' model of 'arc of work' plays an important role as a heuristic framework to differentiate categories. This article shows the role in concrete cases, and presents the possible use of this framework in qualitative research of school education and teaching. Chapters 1-3 depict the basics of qualitative research of school education and the development of theories during the research process. Chapter 4 describes the research project, and chapter 5 demonstrates Strauss' concept of 'arc of work'. Selected results illustrate this framework in chapter 6, and finally comments are made on the utility and further application of this instrument in chapter 7.

1. Einleitung

Im Rahmen meines Forschungsprojektes zum selbstständigen Lernen in der gymnasialen Oberstufe habe ich Anforderungen untersucht, denen die Schülerinnen bei längerfristiger, selbstständiger Gruppenarbeit gerecht werden müssen. Während der Analyse der beobachteten Gruppenarbeit drängten sich Kategorien in den Vordergrund, die eine Nähe zum Konzept des „Arbeitsbogens“ von Anselm Strauss zeigten. So können z.B. Anforderungen auf inhaltlicher Ebene von denen in den sozialen Arrangements unterschieden werden. Das Arbeitsbogenkonzept, das Strauss im Zusammenhang mit der Untersuchung der Arbeit in Krankenhäusern entwickelt hat, stellt allgemeine Kategorien zur Rekonstruktion und Analyse von umfassenden Arbeitszusammenhängen oder Entwicklungsprozessen in der Arbeitswelt zur Verfügung. Im Sinne eines heuristischen Rahmens wurden diese Kategorien in meinem Forschungsprojekt zur Erweiterung des analytischen Blicks genutzt. Der Begriff „heuristisch“ wird hier im Sinne von „sensibilisierend“ gebraucht: Ein heuristisches Konzept ist also ein Rahmenkonzept, das hilfreich beim Erkenntnisgewinn ist, indem es die „theoretische Sensibilität“, wie es bei Glaser und Strauss (1967) genannt wird, steigert. Der folgende Text hat in diesem Sinne das Ziel, den Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes bei einem konkreten Forschungsprojekt nachvollziehbar machen.

Hierfür werden zunächst Grundlinien der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung dargelegt, damit das später vorgestellte Forschungsprojekt verortet werden kann (Kap.2). Es folgt eine Darstellung über Theoriebildung in der qualitativen Forschung, bei der die Verwendung heuristischer Rahmenkonzepte besonders berücksichtigt wird (Kap. 3). Das Projekt „Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ wird nun v.a. bezüglich seines Untersuchungsdesigns und der verwendeten Auswertungsmethoden vorgestellt (Kap. 4), bevor wichtige Kategorien des Arbeitsbogen-Konzeptes ausdifferenziert werden (Kap. 5). Das Kapitel 6 zeigt dann beispielhaft konkrete Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt, bei denen das Arbeitsbogen-Konzept zum Tragen kommt. Der Beitrag schließt mit einigen Anmerkungen zum Nutzen des Arbeitsbogenkonzeptes und zu weiteren Einsatzbereichen in der Schulforschung (Kap. 7).

2. Grundlinien qualitativer Schulforschung

Obwohl es Vorläufer qualitativer Schulforschung, wie man sie heute versteht, bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts gab¹, kann man erst seit den 70er Jahren von einem zunehmend sich etablierenden Forschungszweig sprechen. Das qualitative Forschungsparadigma gewann etwas zeitversetzt zu Strömungen in der Soziologie und anderen Nachbardisziplinen auch für die Schulforschung in den letzten 30 Jahren an Bedeutung.

Die Forschungsgegenstände qualitativer Schulforschung beziehen sich auf vier Ebenen des pädagogischen Untersuchungsfeldes. Die erste Ebene ist das *Schulsystem und die Einzelschule*, die auch als Makroebene bezeichnet wird² (Helsper/Stelmaszyk 1999, S.9). Hierzu gehören Arbeiten zur Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen oder Projekte der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen. Die zweite Ebene betrifft *subjektive Perspektiven von LehrerInnen oder SchülerInnen*, also der Akteure im schulischen Kontext. Studien zu Berufs- und Bildungsbiographien, z.B. unter dem Geschlechtsgesichtspunkt oder die Untersuchung subjektiver Theorien von LehrerInnen sind hierzu zu rechnen. Die dritte Ebene sind *unterrichtliche und außerunterrichtliche Interaktionen*. Hierzu zählen fachdidaktische Studien, Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation, zu Lehr-Lern-Arrangements, zu Lernproblemen oder zum Einsatz neuer Medien sowie zu Gewalt unter Jugendlichen. Diese Ebene wird als Mikroebene verstanden (Ackermann/Rosenbusch 1995; Fend 2001; Helsper/Stelmaszyk 1999). Als vierte Ebene kann die *Lehreraus- und -fortbildung* einbezogen werden. Hierauf beziehen sich z.B. Studien zu Professionalisierungsprozessen beim Berufseintritt oder zu Fortbildungsmaßnahmen.

Eine harte Zuordnung von Forschungsprojekten zu nur einer dieser Ebenen ist jedoch oft gar nicht möglich und angestrebt. In einer Vielzahl von Studien wenden sich die ForscherInnen gerade den Verschränkungen zwischen diesen vier Ebenen zu. So etwa, wenn subjektive Theorien von LehrerInnen auf ihr Unterrichtshandeln bezogen werden (z.B. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999; Zocher 2000) oder wenn in Schulportraits nach (strukturellen) Verbindungen zwischen der institutionellen Ebene des Schulprogramms, der subjektiven Perspektive von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern und den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Interaktionen gesucht werden (vgl. Idel 1999).

Das Forschungsinteresse qualitativer Schulforschung zielt letztlich auf Erkenntnisse, die einer Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität sowie der Ausbildung von LehrerInnen dienen können. Manche Forschungsprojekte tun dies ganz unmittelbar. So ist z.B. die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen darauf angelegt, im Forschungsprozess direkte Hinweise zu ermitteln, inwieweit die innovativen Elemente der Schule die gewünschten Effekte zeigen, um gleichzeitig konzeptionelle Hilfen für die Schule anzubieten. Aber auch weniger direkt auf ein so spezifisches Untersuchungsfeld wie eine Einzelschule bezogene Studien sollen Beiträge zur Verbesserung des untersuchten Problems oder Feldes liefern, indem Fehlerpotentiale, die Struktur von Defiziten und bislang unbedachte Wirkungen aufgedeckt oder indem Bedingungsgefüge gelingender Praxis oder positiver Entwicklungen offen gelegt werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus solchen Studien legen manchmal Rückschlüsse nahe, inwieweit sie jedoch Aussagen zulassen, die über die untersuchten Fälle hinausreichen, hängt von ihrer Theoriehaltigkeit ab. Damit ist die Frage nach der Reichweite von Forschungsergebnissen angesprochen, die in qualitativen Untersuchungen besondere Brisanz hat.

3. Theoriebildung in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung

Komplementär zum deduktiven Vorgehen in der *quantitativen Sozialforschung*, bei dem Theorien die Ausgangsbasis für die Formulierung von Hypothesen sind, die über operationalisierte Variablen überprüft werden, wird im *qualitativen Forschungsparadigma* davon ausgegangen, dass Theorien erst aus der Analyse des relativ unstrukturierten empirischen Materials, also induktiv, entwickelt werden. Eine solches Gegensatzverhältnis zwischen den beiden Prinzipien *Deduktion* – vom Allgemeinen zum Besonderen – und *Induktion* – vom Einzelfall zum Allgemeinen – lässt sich für qualitative Forschung jedoch kaum aufrecht erhalten. Betrachtet man das Spektrum qualitativer Forschungsansätze und Methoden genauer, unterscheiden sich diese nämlich sowohl in der Theoriehaltigkeit der Forschungsergebnisse – d.h. im Grad ihrer Verallgemeinerbarkeit – als auch in der Auffassung darüber, wie unvoreingenommen einerseits oder theoriegeleitet andererseits der Forscher tatsächlich vorgehen darf oder sollte.

So reicht die Spannweite bei Ergebnissen qualitativer Schulforschung von detaillierten Beschreibungen³, z.B. von Unterrichtsaktivitäten, über Theorien mittlerer Reichweite bis hin zu dem Anspruch, verallgemeinerbare Kategorien, Strukturen, Regeln oder Theorien zu generieren (vgl. Kelle/Kluge 1999, S.9).

Und die Vorstellungen über den Grad, wie weitreichend qualitative Forschung theoriegeleitet sein darf, reichen von der Forderung völliger Theorie-Abstinenz im Vorfeld empirischer Untersuchungen bis zu Forschungsprojekten, die qualitative Überprüfungen oder Ausdifferenzierungen von Hypothesen anstreben.

Die Idealvorstellung völliger Unvoreingenommenheit qualitativer Forscher beim Zugang ins Feld und bei den ersten Auswertungsschritten, die erst im Laufe des Analyseprozesses zunehmend theoriehaltigen Erkenntnissen weicht, beruht auf dem Bemühen, den Untersuchten nicht Vorannahmen überzustülpen, die diesen eigentlich fremd sind⁴. Stattdessen gilt es, das zu verstehen, was die Untersuchten selbst zum Ausdruck bringen. Eine Haltung, die im psychoanalytischen Setting mit „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ bezeichnet wird, erleichtert die Unvoreingenommenheit der Forscherin bzw. des Forschers (vgl. Flick u.a. 1991, S. 150f). Dieses Prinzip der Offenheit gilt als eines der Hauptprinzipien qualitativer Forschung. Dennoch können vorab explizierte theoretische Bezugsrahmen als heuristische Konzepte die Aufmerksamkeit im Feld erhöhen und den Analysegang befördern. Dies tun sie, indem einerseits die Gefahr des Ertrinkens in unstrukturierten Daten vermindert wird und andererseits der Einfluss nicht-explizierter Alltagstheorien oder von Vorurteilen gemindert wird.

Die Polarisierung, ein Forscher sei entweder offen oder theoriegeleitet, scheint jedoch kaum sinnvoll, schon aus pragmatischen Gründen, da völliges Fehlen von Vorwissen beim Forscher nahezu auszuschließen ist. Insbesondere bei qualitativer Schul- und Unterrichtsforschung kann allein deshalb nicht von Unvoreingenommenheit der ForscherInnen ausgegangen werden, weil alle selbst als Schüler oder Schülerin viele Jahre die Schule besucht und reichhaltig

Erfahrungen mit Unterricht gemacht haben. Darüber hinaus kann der Verzicht auf das Einarbeiten in den Forschungsstand zum Untersuchungsgegenstand leicht als unsinnig verworfen werden. Die Annahme, dass Vorwissen und theoretische Bezüge produktiv im Forschungsprozess genutzt werden können, ohne dass Offenheit gegenüber dem Feld eingebüßt werden muss, legen einen „Zwischenweg zwischen Induktion und Deduktion“ (Helsper u.a. 2001, S.255) nahe (vgl. auch Kelle 1994; Kelle/Kluge 1999). Selbst das Konzept der „Grounded Theory“, deren Name darauf beruht, dass *Theorien*, die durch zunehmende Verdichtungen und Verallgemeinerungen am Ende des Forschungsprozess generiert werden, allein auf dem empirischen Material *gründen*, sieht zur Erweiterung des Horizonts des Forschers und zur „theoretischen Sensibilisierung“ für verborgene Strukturen und Prozesse einerseits die Explikation von Vorwissen und Vorannahmen und zum anderen die Zuhilfenahme abstrakter Theorien oder Konzepte als variabel einsetzbaren Fundus für Anregungen vor (Strauss 1987; Strauss/Corbin 1990). Diese Anregungen können sowohl der Streuung als auch der Fokussierung von Aufmerksamkeit dienen und zwar bereits während der Datenerhebung im Feld sowie später bei der Auswertung.

Wenn man von einer solchen Verschränkung von Unvoreingenommenheit und theoriegeleitetem Vorgehen ausgeht, ist einerseits zu fragen, wie dies im praktischen Vollzug aussehen kann und andererseits welche Eigenschaften solche theoretischen Rahmen haben müssen, um einen erkenntnissteigernden Charakter zu bekommen, ohne dass die grundsätzliche Offenheit und Exploration im qualitativen Forschungsprozess aufgegeben werden muss. Kelle und Kluge verlangen, dass der Rahmen selbst keinen zu großen empirischen Gehalt besitzen darf:

„Wird dieser heuristische Rahmen allerdings zu eng angelegt, gehen die eigentlichen Vorteile einer explorativen Forschungsstrategie leicht verloren. Mit der Formulierung von sehr präzisen Vorgaben kann sich der Forscher oder die Forscherin der Möglichkeit berauben, neue, bislang unbekannte Sachverhalte im qualitativen Material zu entdecken. Im Unterschied zur quantitativen, hypothetiko-deduktiven Forschung sollten am Anfang der qualitativen Datenerhebung deshalb *nicht* präzise und empirisch gehaltvolle Hypothesen stehen. Ein sinnvolles heuristisches Rahmenkonzept für die qualitative Forschung umfasst vielmehr wenig informationshaltige empirisch gehaltlose Konzepte. Dies können etwa soziologische (Groß-)Theorien sein oder mehr oder weniger triviale Alltagskonzepte“ (Kelle/Kluge 1999, S.99).

Ein theoretisches Konzept, das heuristischen Charakter haben soll ohne den Blick einzuengen, muss demnach Kategorien zur Verfügung stellen, die die theoretische Sensibilität im Feld und beim Auffinden verborgener Sinnstrukturen in den Daten unterstützen, die aber so weit gefasst sind, dass sie auf unterschiedliche Feldzusammenhänge anwendbar sind.

An einem Beispiel aus dem Bereich der Unterrichtsforschung soll im Folgenden gezeigt werden, wie die Einbeziehung eines theoretischen Konzeptes als Quelle der Erkenntnissteigerung genutzt wurde und wie der Forschungsprozess und die Generierung von Allgemeinheiten konkret vollzogen wurden.

4. Das Forschungsprojekt „Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ als Beispiel für den Einsatz eines heuristischen Konzeptes im qualitativen Forschungsprozess

Ziel dieses Forschungsprojektes war es, die Unterrichtspraxis selbstständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe zu untersuchen, um die Anforderungen aufzudecken, die bei selbstständigkeitsfördernden Lernformen an die SchülerInnen gestellt sind. Die untersuchte Schule, ein Oberstufengymnasium in Hessen, sieht einmal jährlich eine etwa dreiwöchige Unterrichtsphase vor, in der in einem der beiden Leistungskurse im Rahmen der stundenplangemäß vorgesehenen Unterrichtsstunden eine Aufgabe von den SchülerInnen selbstständig bearbeitet werden soll.

Im Rahmen der Studie wurde ein Leistungskurs Deutsch sowohl im 11. als auch im 12. Schuljahr während dieser Unterrichtsphase, die in der Schule ausdrücklich „Selbstständiges Lernen“ genannt wird, beobachtet. Die SchülerInnen sollten in Kleingruppen (drei bis fünf Personen) am Ende der Bearbeitungszeit den MitschülerInnen im 11. Schuljahr eine Schriftstellerin des 20. Jahrhunderts und im 12. Schuljahr einen Roman vorstellen. Dies bedeutete das Einarbeiten in die Biographie und die Hauptwerke einer Schriftstellerin bzw. in einen Roman sowie die Aufarbeitung von Arbeitsergebnissen für eine Präsentation. Die Lehrerin gibt jeweils die Aufgabenstellung vor und erstellt für die Auswahl jeweils ein Arbeitsblatt mit Kurzdarstellungen von etwa zehn Schriftstellerinnen bzw. Romanen. Selbstständiges Lernen wird von der Lehrerin also nicht als Freigabe aller Entscheidungen, sondern als selbstständige Bearbeitung einer vorgegebenen Aufgabe bei eingeschränkten Wahlmöglichkeiten verstanden.

Im Zentrum der Untersuchung standen die Methoden teilnehmende Beobachtung der Arbeit von insgesamt vier Kleingruppen sowie leitfadengestützte Interviews mit einigen der Schülerinnen und mit der Lehrerin. Das Vorgehen der Schülerinnen in den Kleingruppen wurde durch permanente Notizen der Beobachterin, aus denen zeitnah formulierte Protokolle entstanden, dokumentiert.

Die Theoriebildung im qualitativen Forschungsprozess beruht auf zunehmenden Verdichtungen des Datenmaterials durch Kategorisierungen und auf kontrastiven Vergleichen innerhalb eines Falles und zwischen möglichst unterschiedlichen Fällen. Vor allem beim Auffinden von Kategorien in den Daten können theoretische Bezugsrahmen von großem sensibilisierendem Wert sein. Im Laufe des Auswertungsprozesses der Daten im vorgestellten Forschungsprojekt fielen Parallelen zwischen den bislang gewonnenen Kategorien und Kategorien des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss auf, das daraufhin als Rahmenkonzept im oben formulierten Sinn weiter genutzt wurde.

Nachfolgend werden die Auswertungsstrategien am konkreten Fall dargestellt, um die Verschränkung aus Induktion und Deduktion im methodischen

Vorgehen zu verdeutlichen. Dann wird das Konzept des Arbeitsbogens („Arc of work“) vorgestellt, um anschließend ausgewählte Ergebnisse darzulegen⁵.

Die in der Studie vollzogenen Auswertungsstrategien orientierten sich an der „Grounded Theory“ (vgl. Glaser/Strauss 1967, Strauss 1987 und Strauss/Corbin 1990) und an von Schütze in der Konversations- und Interaktionsanalyse entwickelten Verfahren (vgl. v.a. Schütze 1983, 1984, 1993, 1994). Diese lassen sich insofern kombinieren, als beide darauf beruhen, Theorien aus den Daten schrittweise zu generieren.

Hierbei verwendete Methoden sind das theoretische Sampling, verschiedene Kodierschritte, strukturelle Beschreibungen, Verfahren der analytische Abstraktion, das Schreiben von Memos und über kontrastive Vergleiche die Erzeugung theoretischer Modelle.

Die Beobachtungsprotokolle über die Arbeit in vier Kleingruppen des Deutschkurses und die transkribierten Interviews wurden zunächst *offen kodiert*. Damit ist das „Etikettieren“ der in den Daten erscheinenden einzelnen Handlungen, Ereignisse oder Ideen gemeint. Ähnliche Phänomene erhalten das gleiche „Etikett“ (auch Konzept genannt). Schließlich werden die Konzepte klassifiziert und gruppiert und als Kategorien gekennzeichnet. Solche Kategorien werden beim Zeile-für-Zeile-Durchgang durch den Text an den Rand geschrieben. Ein zweiter Durchgang durch die Ausgangstexte dient der *strukturellen Beschreibung* ausgewählter Textpassagen, durch die die im Text ausgedrückten Prozessabläufe und Zusammenhänge, d.h. Handlungs- oder inhaltliche Sequenzen, Bedingungsbeziehungen oder identische sowie gegensätzliche Erscheinungen sozialer Entfaltung identifiziert werden. Offenes Kodieren und strukturelle Beschreibung liegen als kognitive Verrichtungen der systematischen Ausschöpfung der Materialmerkmale nah beieinander und ergänzen sich gegenseitig. Strukturelle Beschreibungen sind dann erforderlich, wenn es um die genaue Analyse von Texten oder Textabschnitten geht, in denen offensichtlich tiefere Bedeutungsschichten aufgedeckt werden müssen, die sich nicht im manifesten Wortgehalt spiegeln.

Bereits jetzt können erste *Memos* geschrieben werden. Memos sind kürzere Texte, die Ideen der Forscherin beim Kodieren festhalten sollen. Mit ihrer Hilfe können Zusatzinformationen zu einer Kategorie gesammelt, Assoziationen wiedergegeben oder bereits erste Bausteine einer Theorie formuliert werden. Dies ist der Beginn der *analytischen Abstraktion*, der Formulierung von ersten Allgemeinheiten. Im Laufe der weiteren Datenanalyse werden ständig Memos geschrieben, die zunehmend theoriehaltiger werden. Dafür müssen Verbindungen zwischen den Kategorien gesucht (*axiales Kodieren*) und schließlich Kernkategorien ausgewählt werden, auf die hin die Daten erneut kodiert werden (*selektives Kodieren*).

Nach Abschluss der ersten Kodierdurchgänge kristallisierten sich Kernkategorien heraus, die starke Anlehnungen an die Hauptkategorien des Arbeitsbogen-Konzeptes aufwiesen: Probleme bei der Planung und der Steuerung der Arbeit, Arbeitsteilung und gemeinsame Arbeit sowie Unsicherheiten bei der Wahrnehmung der inhaltlichen Aufgaben. Zu diesem Zeitpunkt wurden daher Kodierschritte vollzogen, die im Sinne des selektiven Kodierens gezielt nach Hinweisen

in den Daten auf Unterkategorien aus dem Arbeitsbogen-Konzept suchten. Damit konnten die Daten weiter erschlossen und systematisiert werden.

Die vier untersuchten Kleingruppen wurden schließlich bezüglich der Kernkategorien miteinander verglichen. Dieses Verfahren des *kontrastiven Vergleichs* von mehreren Fällen ermöglicht solche Erkenntnisse, die einen Anspruch auf größere Allgemeingültigkeit erheben können. Statt statistische Repräsentativität wird nun die Forderung nach inhaltlicher Repräsentation erhoben (vgl. Merrens 1997, S. 104). Im kontrastiven Vergleich mit anderen Fällen, also im Vergleich der Varianten sozialer Prozesse, können *Gemeinsamkeiten* und *Differenzierungen* festgestellt und somit generalisierbare Prozessmechanismen aufgedeckt werden. Gemeinsame Bezugspunkte vorausgesetzt, dient der kontrastive Vergleich mehrerer Fälle einerseits der Erhellung der Varianzbreite eines sozialen Prozesses und andererseits dem Herausarbeiten gemeinsamer, konstanter und also übergreifender Merkmale und Mechanismen (vgl. Schütze 1993).

5. Das Konzept des „Arbeitsbogens“ von Anselm Strauss

Anselm Strauss hat das Konzept des „Arbeitsbogen“ („Arc of work“) im Zusammenhang mit seinen Untersuchungen zur Arbeit im Krankenhaus und deren Veränderung durch den medizinisch-technischen Fortschritt entwickelt (Strauss u.a. 1985). Das Konzept verbindet Überlegungen zur Initiierung und zur Durchführung von Veränderungsprozessen, zu kollektiven Gestaltungs-, Entwicklungs- oder Erkundungsaufgaben, aber auch zur Realisierung alltäglicher Berufsarbeit zu einem allgemeinen Modell von Arbeit in Projekten. Das Modell geht davon aus, dass jede umfassende Arbeit, jedes Projekt, durch einen übergreifenden, weitgespannten „Arbeitsbogen“ definiert ist, der die einzelnen Tätigkeiten und Aufgaben umfasst. Dabei sind sowohl intendierte Handlungen als auch zufällig sich ergebende und unerwartete Zwischenfälle eingebunden. Bei umfassenden, komplexen Projekten oder Veränderungsprozessen kann der „Arbeitsbogen“ daher stets erst rückblickend rekonstruiert werden, da er nicht in allen Details antizipiert werden kann. Die Metapher eines Bogens suggeriert zwar einen Beginn und ein Ende der Gesamtgestalt, das Modell geht aber gerade nicht von einem festgelegten Verlauf an Arbeitsschritten und Tätigkeiten aus. Der Bogen als geschlossene Form zeigt vielmehr an, dass damit eine rückblickende Strukturierung und damit Vereinfachung des gesamten Prozessverlaufs und -geschehens mit dem Ziel des Verstehens möglich wird.

Obwohl Strauss seine Überlegungen nicht systematisiert hat, geht er von vier Aktivitätskomponenten aus: der Einrichtungskomponente, der Sozialkomponente, der Inhaltskomponente und der Evaluationskomponente, die als Hauptkategorien des Modells angesehen werden können. Einige Unterkategorien werden im Folgenden zugeordnet.

Die *Einrichtungskomponente* umfasst jene Aktivitäten, die der Konstitution und der Aufrechterhaltung der Arbeit dienen – nicht nur zu Beginn des Prozesses, sondern im ganzen Verlauf. Besonders wichtig war Strauss dabei die „Artikulationsarbeit“. Damit sind Aufgaben der Sequenzierung, der Zuteilung und der Koordinierung von Arbeitsschritten gemeint, gerade auch im Umgang mit und in der Anpassung an sich ständig wandelnde Gegebenheiten. Außerdem gehören zur Einrichtungskomponente planende Tätigkeiten, die Informationsbeschaffung zu Beginn der Arbeit sowie die Einrichtung und Aufrechterhaltung der Arbeitsumgebung.

Zur *Sozialkomponente* gehören die Interaktionen zwischen den Beteiligten, die Aushandlungsprozesse, der Umgang mit Konflikten sowie die Einrichtung und Aufrechterhaltung von Arbeitsteilung. Gerade zur Arbeitsteilung hat Strauss besonders ausdifferenzierte Überlegungen angestellt. Wichtige Elemente sind hierbei die Verteilung von Verantwortlichkeiten, von Macht und Rechten, das Zustandekommen der Arbeitsaufteilung und die Zuteilung von Arbeit (nach Anzahl der Personen, nach Fertigkeiten oder unter inhaltlichen Gesichtspunkten) oder das Zusammenführen getrennt ausgearbeiteter Teilhandlungen (Strauss 1991, pp. 71-98).

Die *Inhaltskomponente* enthält die Tätigkeiten, die für die Durchführung der inhaltlichen Aufgaben notwendig sind. Diese unterscheiden sich natürlich grundlegend in verschiedenen Arbeitszusammenhängen. Bei Erkundungsaufgaben wie im hier vorgestellten Unterrichtsprojekt sind dies z.B. inhaltliche Analysen von Texten, Formulierungsaufgaben oder die Durchführung von Präsentationen.

Die *Evaluationskomponente* wird durch Reflexionsprozesse geprägt im Sinne der Planung, der Steuerung und der abschließenden Evaluation des Projektes. Gezielte Planung bedeutet stets das Abwägen von Alternativen. Bei der Steuerung geht es v.a. um die Überprüfung und Bewertung der geleisteten Arbeit im Verhältnis zur Zielsetzung, um gegebenenfalls Korrekturen der Planung vorzunehmen.

Da das Letztgenannte auch ein Element der Einrichtungskomponente ist, wird deutlich, dass diese vier Komponenten keine überschneidungsfreien Kategorien darstellen. Die anfängliche Recherche nach Literatur, um sich einen Überblick über den Gegenstand zu verschaffen, gehört beispielsweise zur Einrichtungskomponente, enthält aber außerdem inhaltliche Arbeit. Daher stellen die Komponenten lediglich Hauptkategorien dar, deren zentraler Gedanke die Unterscheidung der inhaltlichen Arbeit von den Arbeitsformen und von den sozialen Arrangements ist.

Obwohl dieses Konzept des „Arbeitsbogens“ zunächst bei der Erforschung beruflicher Arbeit im Krankenhaus entwickelt wurde, hat Strauss selbst Zusammenhänge mit Entwicklungs- und Erkundungsaufgaben oder sogar zu kreativen künstlerischen Prozessen hergestellt. Die Schülerinnen in der Untersuchung hatten eine Erkundungs- und eine Präsentationssaufgabe, sie arbeiteten in Gruppen und beschäftigten sich mit Arbeitsteilung, sie mussten ihre Tätigkeiten planen und koordinieren, sie kommunizierten miteinander und hatten Konflikte und ungeplante Zwischenfälle zu bewältigen. Also verfolgten auch sie einen Arbeitsbogen.

6. Die Analyse von Schüler-Gruppenarbeit mit Hilfe des Arbeitsbogen-Konzepts

Die nun folgende Darstellung greift eine der vier untersuchten Schülergruppen heraus, die Gruppe „Gabriele Wohmann“. Zunächst wird der Arbeitsbogen der Gruppe als Gesamtüberblick rekonstruiert, unter der Verwendung der vorgestellten Haupt- und Unterkategorien. Anschließend wird eine Protokollsequenz herausgenommen und unter einem Aspekt der Sozialkomponente, nämlich der Frage nach Aushandlungsprozessen in einer nicht-hierarchischen Gruppe, unter die Lupe genommen und schließlich kontrastierend mit den anderen Gruppen verglichen. Die Gruppe bearbeitete die Aufgabe, die Schriftstellerin "Gabriele Wohmann" den Mitschülerinnen vorzustellen.

6.1 Der „Arbeitsbogen“ in der Gruppe „Gabriele Wohmann“

Einrichtungskomponente

Die drei Mädchen und der Junge der Gruppe beginnen die Arbeit damit, sich über den Stand ihrer jeweiligen Kenntnisse über die Schriftstellerin Gabriele Wohmann und über ihre Interessen bei der Bearbeitung der gestellten Aufgabe auszutauschen. Der Versuch, sich einen groben Überblick über den Gegenstand zu verschaffen, kommt einer ersten Themendimensionierung gleich. Um zu einer fokussierten Thematik zu kommen, stellt sich die Gruppe Fragen: Was interessiert uns und was möchten wir herausfinden? Für den ersten Überblick dienen die biographischen und bibliographischen Angaben auf dem von der Lehrerin zusammengestellten Arbeitsblatt. Dichtere Informationen werden durch das Beschaffen von Literatur von zu Hause, aus Bibliotheken und aus Buchhandlungen zusammengetragen. Da die Jugendlichen auf diese Weise zu viel Material kommen, treffen sie eine Auswahl, d.h. sie überlegen, welche Bücher für ihre Arbeit wirklich nützlich sind. Diese Explorationsphase ist also bereits durch Artikulationsarbeit gekennzeichnet: Die Gruppe berät, welche weiteren Möglichkeiten der Informationsbeschaffung es gibt, wählt geeignete Literatur aus und trifft Beschlüsse. So wollen die Schülerinnen und der Schüler des Weiteren einen Film über Gabriele Wohmann, von dessen Existenz sie gehört haben, besorgen sowie eine Hörspielaufnahme suchen. Außerdem beschließen sie, etwas über Wohmanns Schreibstil herauszufinden und dann einen Brief an die Autorin zu schreiben. Schließlich soll die Biographie erarbeitet werden. All diese Rechercheaufgaben müssen geplant, verteilt und koordiniert werden.

Inhaltskomponente

Im Verlauf dieser Phase des Einrichtens und Recherchierens entsteht die zentrale Idee für die Präsentation und damit für den weiteren Verlauf der Arbeit. Sie besteht darin, dass bei der Präsentation ein Hörspiel – ersatzweise eine Kurzge-

schichte – von Gabriele Wohmann vorgespielt oder vorgelesen und dass die Interpretation dieses Werkes in einen Zusammenhang mit der Biographie der Schriftstellerin gebracht werden soll. Dieser Gedanke wird im Laufe der Arbeit nicht mehr verlassen, aber weiterentwickelt, beispielsweise durch den Vorschlag, eine Interpretation des Textes mit den Mitschülerinnen zu diskutieren und außerdem die Autorin selbst nach einer Interpretation der Kurzgeschichte oder des Hörspiels zu fragen. Wichtig ist der Gruppe, dass die gesamte Präsentation aus einem Guss sein soll und die Einzelelemente Bezüge zueinander aufweisen. Mehrfach wird deshalb der Präsentationsverlauf diskutiert und umgestellt.

Im weiteren Arbeitsprozess werden im Wesentlichen vier Handlungsstränge verfolgt. Erstens suchen die Schülerinnen und der Schüler eine geeignete Kurzgeschichte bzw. ein Hörspiel für ihr Vorhaben. Die Auswahl des Textes wird häufig diskutiert und schließlich kriteriengeleitet (Kürze des Textes, interessante Thematik) entschieden. Zweitens versuchen sie, diesen Text sprachlich und inhaltlich zu analysieren sowie Interpretationen aus anderen Quellen zu beschaffen. Und drittens schreiben und überarbeiten sie ein Portrait der Schriftstellerin, das neben biographischen Komponenten Gabriele Wohmanns Ansichten zum Schreiben enthält. Der vierte Handlungsstrang, in den die drei anderen einmünden, dient der Planung und schließlich der Durchführung der Gesamtpräsentation.

Bei der Erstellung der sprachlichen Analyse und einer Interpretation ist maßgeblich die Mutter von Ellen beteiligt. Sie ist selbst Deutschlehrerin, liest die Geschichte und bespricht mit ihrer Tochter, unter welchen Fragestellungen man an diesen Text herangehen könnte. Ellen fasst die sprachliche und inhaltliche Analyse in einen Text, den sie dann in die Gruppe trägt. Damit übernimmt Ellens Mutter Teile der Betreuungsfunktion der Lehrerin.

Sozialkomponente

Einige der Aufgaben werden arbeitsteilig ausgeführt. Bei der Verteilung zeigt sich Ellen als besonders dominant. Zum einen möchte sie die meisten Aufgaben selbst ausführen, zumindest übernimmt sie den anspruchsvollsten Teil (das Analysieren und Interpretieren der Kurzgeschichte), zum anderen versucht sie, die Verteilung der Aufgaben zu dirigieren und auch den Zeitplan für die anderen festzulegen. Ohne dass es zum offenen Konflikt kommt, wehren die anderen jedoch derlei Eingriffe in ihre Aufgabenbereiche ab.

In der Gruppe finden mehrfach Rückkoppelungen des arbeitsteilig Erarbeiteten statt. Ellen stellt beispielsweise die sprachliche Analyse und ihre Interpretation der Kurzgeschichte in der Kleingruppe zur Diskussion und ergänzt ihren Beitrag durch die Vorschläge der anderen. Sebastian überlässt Jutta und Christine das von ihm zusammengestellte Portrait zur Überarbeitung und widmet sich selbst der Sichtung von weiterer Sekundärliteratur. Die Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder werden vor der Präsentation zusammengefügt und aufeinander bezogen. Dies ist insofern bereits in der Aufteilung der Aufgaben angelegt gewesen, als die Aufgabenbereiche nicht urwüchsig und lediglich von der Anzahl der Gruppenmitglieder abhängig, sondern als Produkt der generierenden Präsentationsidee entstanden sind. Die Integration beinhaltet, dass

das Portrait von Gabriele Wohmann auf den Umgang mit Textinterpretationen verweist (dass es immer verschiedene Möglichkeiten der Auslegung gebe), dies dann am Beispiel einer Kurzgeschichte vorgeführt wird und hierbei wiederum Interpretationen aus der Sekundärliteratur einfließen.

Evaluationskomponente

Als Beispiel dafür, wie die Gruppe mit auftretenden Schwierigkeiten umgeht, soll die anfängliche Idee dienen, bei der Präsentation ein Hörspiel von Gabriele Wohmann vorzustellen. Trotz vielfältiger Bemühungen scheitert die Gruppe darin, innerhalb der vorgesehenen Zeit eine fertige Tonbandaufnahme eines Hörspiels zu beschaffen, so dass sie beschließt, selbst eines mit verteilten Rollen zu produzieren. Die Schülerinnen und der Schüler diskutieren zunächst, ob sie es vorlesen oder besser vorher auf Tonband aufnehmen sollten, in diesem Fall sogar mit eingebauten Geräuschen. Als die Zeit voranschreitet, sieht die Gruppe ein, dass dies ein zu großer Aufwand wäre und entscheidet sich, stattdessen eine Kurzgeschichte vorzustellen. Jetzt muss nur noch eine geeignete Geschichte gefunden werden, die die selbst gestellten Kriterien erfüllt. Solche Veränderungen der Planung können nur durch Evaluationsarbeit stattfinden. Die zur Verfügung stehende Zeit, die eigenen Arbeitskompetenzen und -kapazitäten sowie Erfolge und Misserfolge bei der Materialsuche werden im Hinblick auf das weitere Vorgehen realistisch eingeschätzt, bevor die Gruppe darauf flexibel reagieren kann.

Inwieweit das Aufgeben des Vorhabens, mit Gabriele Wohmann Kontakt aufzunehmen, durch eine stillschweigende Evaluation erfolgte oder in Kommunikation untereinander entschieden wurde, lässt sich anhand der Protokolle nicht erschließen.

6.2 Detailbetrachtung der Sozialkomponente: Aushandlungsprozesse in einer nicht-hierarchischen Gruppe

Die Arbeitsgruppen haben sich entweder aus dem gemeinsamen inhaltlichen Interesse am Thema oder weil sich die Schülerinnen kennen und gerne zusammenarbeiten wollten, gebildet. Dabei entstehen von der Struktur her nicht-hierarchische Gruppen, d.h. kein Gruppenmitglied hat aufgrund des äußeren Rahmens *Unterricht* einen Statusvorteil oder besondere Machtbefugnisse. Alle sind gleichberechtigte Teilnehmende an der unterrichtlichen Situation, lediglich die Lehrerin hat einen anderen Status. Dies bedeutet jedoch nicht, dass faktische Hierarchieunterschiede unter den SchülerInnen auszuschließen sind, z.B. aufgrund des Geschlechts, der Schulleistungen, des Engagements als Kurssprecherin, des sozialen und finanziellen Hintergrunds, aufgrund von Mentalität, Ehrgeiz, Selbstbewusstsein und Auftreten und aufgrund der aktuellen Motivation und des Interesses am konkreten Projekt.

In den beforschten Gruppen gab es in unterschiedlichem Ausmaß Mitglieder, die eine besondere Rolle in ihrer Gruppe gespielt haben: eine dominierende oder eine opponente Rolle oder die Rolle der Fremden, die neu und unwissend später zur Gruppe kommt. Alle diese Rollenträger haben zum Fortgang des Arbeitsprozesses in ihrer Gruppe beigetragen mit je unterschiedlichen Aus- und Nebenwirkungen.

Die dominierende Rolle von Ellen aus der Gruppe „Gabriele Wohmann“ wird nachfolgend anhand von Protokollsequenzen gezeigt und mit Rollenträgerinnen aus anderen Gruppen kontrastierend verglichen.

Schon rein quantitativ nimmt Ellen in den Protokollen über ihre Gruppe den größten Raum ein, ihr Name wird am häufigsten aufgeführt. Sie ist sehr aktiv bei der Beschaffung von Literatur und anderen Materialien (Film, Hörspielcasette), hat viele Ideen, die sie in die Gruppe einbringt und von denen sie das meiste auch durchsetzt. Sie übernimmt bei der Arbeitsteilung die schwierige Aufgabe, eine sprachliche Analyse und Interpretation der ausgewählten Kurzgeschichte zu schreiben. Sie kümmert sich um das Vorankommen, indem sie nach Pausen die anderen zur Weiterarbeit antreibt und fühlt sich zusätzlich für das Arbeitstagebuch verantwortlich, das alle Gruppen schreiben sollen. Bei der Präsentation ist Ellen besonders eifrig. Hier, wie auch an einigen Stellen der Gruppenarbeit, geht das besondere Engagement Ellens in ein dominierendes Verhalten über.

Die Sitzung, die hier protokolliert ist, fand eine Woche vor dem Abgabetermin der Gruppenergebnisse und dem Beginn der Präsentationen statt.

„(...) Die ‚Gabriele-Wohmann‘-Gruppe hatte letzten Donnerstag den Film ‚Schriftsteller der Gegenwart: Fragen an Gabriele Wohmann‘ gesehen und war etwas enttäuscht. Sie hatte sich mehr von dem Film versprochen. Dennoch will sie einen kleinen Ausschnitt verwenden. Ellen erklärt, ihre Mutter könne eventuell bis Freitag ein Hörspiel besorgen. Sie wisse aber nicht, welches. Die anderen meinen, das sei knapp, da ja am Montag bereits der Abgabetermin sei. Sie beschließen dennoch, es nachträglich einzuarbeiten.

Dann geht es um die Verteilung der Aufgaben. Ellen sagt, sie sei am Wochenende in Berlin und könne im Zug das Tagebuch ausformulieren. Hinsichtlich der Interpretation meint sie, diese müsse man nicht ausformulieren, Stichpunkte würden reichen. Die anderen sind einverstanden.

Ellen schlägt jetzt vor, bei der Präsentation erst die Geschichte auszuteilen, sie lesen zu lassen und dann den Lebenslauf vorzutragen. Jutta weist darauf hin, dass sie auch noch den Film hätten. Ellen meint, den sollten sie in den Lebenslauf einbauen. Christine hingegen findet, der Film solle am Schluss stehen. Ellen fasst die Abfolge der geplanten Präsentation zusammen. Erst komme die Kurzgeschichte, dann der Lebenslauf inklusive des Filmausschnitts zur Interpretation (eine Aussage Wohmanns, ihre Geschichten seien nicht eindimensional und eindeutig zu interpretieren, wie dies im Schulunterricht häufig geschehe). Letzteres soll die Überleitung zur Diskussion der Geschichte im gesamten Kurs bilden. Die Schülerinnen notieren diese Abfolge.“

In dieser Anfangssequenz ist die aktive Rolle Ellens deutlich sichtbar. Sie hat sich (mit Hilfe ihrer Mutter) um die Beschaffung einer Hörspielaufnahme bemüht, die sie hier ankündigt. Bei der Verteilung der Aufgaben übernimmt sie sowohl die Ausformulierung des Arbeitstagebuchs als auch die Verschriftlichung der Textinterpretation in Stichpunkten. Sie hält diese nicht ausformu-

lierte Form für ausreichend und überzeugt darin die anderen, indem sie es nicht als offenen Vorschlag zur Diskussion stellt, sondern quasi festlegt. Die Gruppe widerspricht nicht. Zur Abfolge der Präsentation hat Ellen ebenso genaue Vorstellungen, in die sie die Ergänzung von Jutta einbaut, und sie zugleich gegen Einwände der anderen durchsetzt. Den Gegenvorschlag Christines, den Filmausschnitt nicht in den Lebenslauf einzubauen, sondern ihn am Schluss zu platzieren, übergeht Ellen. Dass sie den Ablauf überhaupt zusammenfasst kommt einer Zwischenbilanz gleich, die von allen in der Gruppe offensichtlich als Beschluss aufgefasst wird, der notiert werden kann.

„Ellen findet das Portrait zu lang. Es sei auch langweilig, es nur vorzulesen, worauf Jutta vorschlägt, es frei vorzutragen. Ellen meint, sie sollten sich jetzt mit dem Portrait beschäftigen und es kürzen. Jutta und Christine wollen dies am Wochenende machen, doch Ellen erklärt, dann säßen sie jetzt nur rum. Sie sollten es jetzt machen. (...)“

Christine schlägt vor, das Tagebuch zu vervollständigen. (...) Die drei Mädchen beginnen damit, die Notizen für das Tagebuch zusammenzutragen. Sebastian beschäftigt sich mit Mathe, da er in der kommenden Stunde eine Klausur schreiben muss. (...)“

Ellen fordert dann die Gruppe erneut dazu auf, das Portrait zu besprechen. Christine fragt, was sie außer der Geschichte noch an die Mitschülerinnen austeilen sollten. Ellen meint, nichts weiter.“

Ellen schlägt nun die Bearbeitung des von Sebastian geschriebenen Portraits der Autorin vor. Sie leitet das ein, indem sie die Länge der bisherigen Fassung kritisiert, weil sie befürchtet, dass ein solcher Lebenslauf, zumal wenn er einfach vorgelesen wird, langweilig sein könnte. Dass das vorhandene Portrait noch bearbeitet werden müsse, darin waren sich die vier schon in einer der vorigen Sitzungen einig, und Jutta und Christine haben in der Woche zuvor bereits damit begonnen, als Ellen und Sebastian unterwegs waren, um den Film zu besorgen. Die beiden Mädchen sehen dies deshalb als ihre Aufgabe an und wollen sich offensichtlich nicht von Ellen hineinreden lassen. Ellen versucht hier, über die Aufgabenverteilung und über die Zeiteinteilung, wann was bearbeitet werden soll, zu bestimmen. Christine wehrt diesen Eingriff ab, indem sie einen anderen Vorschlag macht, der in Ellens Ressort fällt und sie tatsächlich ablenkt. Damit ist das Thema der Bearbeitung des Portraits zunächst vom Tisch. Stattdessen setzt die Gruppe den Vorschlag von Christine, das Arbeitstagebuch zu vervollständigen, gemeinsam um.

Dann erst kommt Ellen auf das Portrait zurück. Ungeachtet des Einwandes von Christine, sie und Jutta würden das Portrait zu Hause bearbeiten, macht sie erneut den Vorstoß, dies nun sofort und gemeinsam zu erledigen. Wiederum lenkt Christine erfolgreich mit einer Frage zur Präsentation ab.

„(...) Die Jugendlichen unterhalten sich über Sebastians Kurswahl. Ellen fordert zum Weiterarbeiten auf. Sie zeigt den anderen Ausschnitte aus einem Buch über das Schreiben der Gabriele Wohmann, die sie richtig gut findet. Die SchülerInnen unterhalten sich dann über diverse Kurzgeschichten. Sie diskutieren darüber, ob alles in Wohmanns Geschichten auf die Autorin bezogen sei.“

Ellen lenkt die Aufmerksamkeit der anderen wieder auf das Portrait. Die Einleitung des Portraits finde sie gut. Interessantes sollte ausführlicher berichtet, Unwichtiges gestrichen werden. Sie hält es für wichtig, warum Wohmann ihr Germanistikstudium abgebrochen hat und wie sie zum Schreiben gekommen sei. Sebastian glaubt nicht, dass dafür

Quellen gefunden werden könnten. Ellen meint, das sei ja nur ein Beispiel gewesen. Sie betont wieder, Wichtiges solle ausformuliert und Unwichtiges weggelassen werden.

Sebastian übernimmt nun den Impuls von Ellen, das Portrait gemeinsam von vorne durchzugehen. Ellen liest leise, die anderen schauen sich gleichzeitig Bilder von Wohmann in einem Buch an. Ellen wiederholt, die Einleitung sei gut. Sie liest nun laut vor. (...) Die Gruppe überlegt jetzt, wie dieser Lebenslauf gekürzt und interessant gestaltet werden könnte. Ellen schlägt den anderen vor, mehr auf den Schreibstil der Schriftstellerin einzugehen. Es klingelt."

In diesen letzten Passagen wird die Hartnäckigkeit Ellens, die schließlich erfolgreich die Beschäftigung der Gruppe mit dem Portrait durchsetzt, deutlich. Nach einer Pause fordert Ellen zur Weiterarbeit auf und bringt zum wiederholten Mal das Portrait ins Gespräch. Diesmal fängt sie gleich inhaltlich an. Nach der Bemerkung, dass sie die Einleitung gut fände, weist sie auf Aussagen Gabriele Wohmanns über ihr Schreiben hin. Diesem inhaltlichen Impuls können oder wollen sich die anderen nicht mehr verschließen. Ellen zieht dann die Verbindung zum Portrait: Neben der Biographie sollten auch die Aussagen über das Schreiben Raum haben. Nun möchte auch Sebastian das bereits Geschriebene Stück für Stück durchgehen; der Widerstand von Christine diesbezüglich scheint ebenfalls aufgegeben. Durch das laute Vorlesen sind alle einbezogen. Letztendlich wird der Text zwar diskutiert, die endgültige Bearbeitung aber wegen des Endes der Unterrichtsstunde doch verschoben und Jutta und Christine aufgetragen.

Diese Ausschnitte aus dem Protokoll einer Gruppensitzung zeigen zum einen, mit welcher Präsenz sich Ellen um das Voranschreiten der Arbeit kümmert. Keine der anderen gibt in gleicher Weise immer neue oder so hartnäckig wiederkehrende Impulse. Die anderen erscheinen an vielen Stellen eher reagierend als agierend. Sie beteiligen sich alle und sind anregende Gesprächsteilnehmerinnen, die entscheidenden Anstöße stammen jedoch oft von Ellen.

Ihre besondere Leistung besteht eindeutig in ihrer Fähigkeit, die verschiedenen Präsentationsideen und -variationen zu einer geschlossenen Einheit zusammenzufügen und überhaupt solche Phasen der Zusammenfassung des bis dahin Bestehenden in die Arbeit einzuschieben. Dabei integriert sie die Vorschläge der anderen, die sie für sinnvoll hält, die anderen weist sie ab oder übergeht sie. Ellens Vorgaben, die in die Entscheidungsfreiheiten der anderen eingreifen, werden von diesen entweder akzeptiert oder erfolgreich zurückgewiesen, so dass kein Konflikt ausbricht. Allerdings schildert Christine später, dass sie bei der Gruppenbildung im Folgejahr, nicht mehr mit Ellen zusammenarbeiten wollte, um selbst mehr gefordert zu sein.

6.3 Kontrastive Vergleiche mit den anderen Gruppen

In der Gruppe „Märchenprinz“, die sich mit dem Roman von Svende Merian „Tod des Märchenprinzen“ beschäftigt, gibt es gleich zwei Mädchen, denen eine besondere Rolle nachgewiesen werden kann. Da ist zum einen Almut, die erst nach eineinhalb Wochen zur Gruppe stößt. Damit sie ab dann mitarbeiten kann,

muss sie zunächst die Romanhandlung erzählt bekommen und auf den aktuellen Stand der Planung und des Arbeitsfortschrittes gebracht werden. Dies verhilft der Gruppe zu einem kurzen Zurücktreten und Resümieren, was den weiteren Planungsprozess unterstützt. Eine ähnliche Funktion hat zuweilen die Lehrerin, wenn sie zur Gruppe kommt, um sich über den Stand der Arbeit zu informieren. Da die Lehrerin aber kurze Zeit später weitergeht, ist ein korrektes Informieren nicht zwangsläufig nötig. Almut hingegen kann nur dann konstruktive Beiträge für die Gruppe leisten, wenn sie exakt und strukturiert auf den Stand der Arbeit gebracht wird. Almut unterstützt diesen Prozess, indem sie nachfragt, wo ihr etwas unklar bleibt, und damit zwingt sie die anderen, einzelne Gesichtspunkte zu explizieren, die bislang unreflektiert waren.

Christine aus der gleichen Gruppe, die im vorigen Schuljahr Mitglied der Gruppe „Gabriele Wohmann“ war, nimmt in der Gruppe „Märchenprinz“ eine ganz andere Rolle als dort ein, da hier keine so dominierende Person wie Ellen vertreten ist. Dieses Mal fällt sie in mehreren Gruppensitzungen als häufig opponierend und als Zweiflerin auf. Sie äußert Bedenken gegen die Durchführbarkeit von Planungsideen, stellt bereits getroffene Entscheidungen in Frage oder opponiert gegen in ihren Augen zu wenig durchdachte Vorschläge. Christine ist tatsächlich diejenige aus der Gruppe, die die inhaltlichen Problembereiche am meisten durchschaut und daher zurecht einen roten Faden und eine innere Logik bei der Präsentation einfordert und Widerstand gegen Ungereimtheiten zeigt. Dass es der Gruppe letztlich gelingt, zuvor vermengte Bereiche auseinander zu differenzieren, ist nicht zuletzt Christines opponenter Haltung zu verdanken, denn sie bringt die Gruppe zwar teilweise in Rage, andererseits zwingt sie sie, Vorschläge zu begründen, immer neu zu durchdenken, Alternativen und Gegenperspektiven einzubeziehen und damit Klarheit über Ziele zu gewinnen.

Das Fehlen einer solchen Person erweist sich in anderen Gruppen als nachteilig. In der Gruppe „Else Lasker-Schüler“ werden einerseits in Abhängigkeit von der Anzahl der Gruppenmitglieder vier Themenbereiche eingeteilt, die arbeitsteilig bearbeitet werden. Andererseits finden die Gruppenmitglieder bei gemeinsamen Gesprächen schnell Einigkeit, die sich zuweilen später als nur vermeintliche Übereinstimmung entpuppt. In der Gruppe schwelen mehrere Konflikte, die erst nach Abschluss der Arbeit und nur durch die Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes ans Tageslicht kommen, nicht aber in der Gruppe selbst angesprochen werden. Das Arbeitsergebnis ist deshalb nur bedingt als integriertes Gruppenergebnis gelungen, sondern besteht eher aus nebeneinander gestellten, sich teilweise inhaltlich überschneidenden Einzelreferaten.

Verallgemeinernd lässt sich sagen: Rollen innerhalb einer Gruppe, die Begründungen für Entscheidungen oder Meinungen, das Resümieren eines Zwischenstandes oder das Klarwerden der eigenen Interessen herausfordern, treiben den Arbeitsprozess an. Allerdings kann dies auch konflikthaft werden, wenn sich einzelne Gruppenmitglieder übergangen fühlen oder wenn Nichtübereinstimmungen nicht offen ausgehandelt werden.

Es gibt Gespräche, bei denen es den Anschein hat, alle Beteiligten gingen von den gleichen Erfahrungen und Voraussetzungen aus und seien sich schnell einig über den Gesprächsgegenstand. In solchen Gesprächen gibt es tatsächlich oder scheinbar eine Reihe stillschweigender Übereinkünfte, und sie führen rela-

tiv schnell zu einem Ergebnis, das nicht weiter hinterfragt zu werden braucht. Ob sich die Beteiligten tatsächlich einig sind oder von den gleichen Voraussetzungen ausgehen, zeigt sich erst später, wenn auf den erzielten Gesprächsergebnissen weiter aufgebaut wird und sich diese möglicherweise als Missverständnisse herausstellen. Anders verhält es sich, wenn sich die Gesprächsteilnehmer nicht einig sind (opponierende Parteien) oder wenn ganz offensichtlich der Erfahrungshintergrund ein unterschiedlicher ist (der „Fremde“).

Durch den Prozess der Erfahrungsanpassung zur Integration des „Fremden“ werden Ereignisse, Erfahrungshintergründe, Zusammenhänge und Meinungen ins Bewusstsein gerückt und expliziert, so dass nicht nur die Voraussetzungen für die weitere Zusammenarbeit geschaffen werden, sondern durch den erhöhten Bewusstseinsgrad der Erkenntnisgewinn für alle gesteigert sein kann.

Beim Aushandlungsprozess unterschiedlicher Auffassungen geht es letztlich darum, die anderen zum Nachvollzug der eigenen Argumentation zu bewegen (vgl. Wohlrapp 1975). Vorgebrachte Argumente – und diese können behauptete, begründete oder belegte sein – können zu Einwänden führen, zum Bezweifeln, Bestreiten oder Widerlegen des Gesagten. Im Dialog müssen die verschiedenen Parteien die jeweiligen Einwände aufnehmen und in die weitere Argumentation einbauen, also entkräften, oder aber dem Opponenten zustimmen, wenn keine Entkräftung mehr möglich ist. Ein solcher Austausch von Argumenten und Begründungen wird zum einen wiederum den Bewusstseinsgrad für die eigenen Entscheidungen und Haltungen verstärken und zum anderen die Diskussionsergebnisse und daraus resultierende gemeinsame Entscheidungen in ihrer Qualität und Durchdachtheit verbessern.

Dominierende Gruppenmitglieder können einerseits solche Aushandlungen auslösen, andererseits – wenn die anderen Gruppenmitglieder sich unterordnen – verhindern. Das Beispiel der Rolle von Ellen zeigte, dass diese von der Gruppe konstruktiv genutzt werden konnte, indem sie sich von den aktiven Leistungen von Ellen und deren Übernahme von Verantwortung antreiben ließ, ihre Versuche, bestimmend Arbeit zuzuteilen und Arbeitszeiten festzulegen aber weitgehend zurückwies.

7. Zum Nutzen des Arbeitsbogen-Konzepts als heuristisches Instrument in der qualitativen Schulforschung

Die Qualität des Arbeitsbogen-Konzeptes besteht darin, dass es – ohne von einer Idealabfolge von Schritten zur Durchführung eines Projektes auszugehen – Teilaktivitäten bei Projekt- oder Arbeitsprozessen ausdifferenziert und nach Aktivitätskomponenten strukturiert. Dabei wird die Bearbeitung unerwarteter Ereignisse oder Hindernisse einbezogen. Außerdem legt das Konzept Kategorien für die Analyse von hierarchischen und anderen personenbezogenen Strukturen, wie

Machtverteilung oder Verantwortlichkeiten vor. Damit stellt es einerseits Kategorien für die Rekonstruktion abgeschlossener Arbeitsprozesse zur Verfügung, um verworrene Strukturen, ungewollte Dynamiken und Verläufe, Ge- oder Misslingen rückblickend verstehen zu können. Gleichzeitig legt das Konzept Anhaltspunkte für *gelingende* Arbeitsbögen von künftigen Arbeits- und Entwicklungsprozessen vor, indem es ausdifferenziert, welche Elemente bei einem umfassenden Projekt zu bedenken sind. Gelingende Arbeitsbögen zeigen sich nicht – das sei erneut betont – an einer bestimmten Abfolge von Aktivitäten, sondern am gelungenen Ergebnis, dessen Zustandekommen nachvollzogen werden kann. Daraus können letztlich Schlüsse für künftige Projekte gezogen werden.

In dem vorgestellten Forschungsprojekt wurde das Arbeitsbogen-Konzept in beiderlei Hinsicht verwendet. Zum einen konnten die Arbeitsprozesse der Schülerinnengruppen nicht nur chronologisch, sondern nach Aktivitätskomponenten strukturiert rekonstruiert werden unter Einbeziehung der ausdifferenzierten Kategorien und Unterkategorien. Zum anderen wurde das Zustandekommen positiver und defizitärer Arbeitsergebnisse oder Nebeneffekte (z.B. unaufgelöste Konflikte in einer Gruppe) nachvollzogen. Gründe für viele der aufgetauchten Probleme lagen meist in Defiziten der SchülerInnen bei der Artikulationsarbeit, d.h. beim reflektierten Festlegen, Hintereinanderschalten und Koordinieren von Arbeitsschritten sowie beim Steuern des Arbeitsprozesses durch Zwischenevaluationen und metakognitive Prozesse. Hingegen war das Ausbalancieren auf der interaktiven, sozialen Ebene mit Ausnahme in der „Else Lasker-Schüler“-Gruppe unproblematisch.

Für das Erlernen selbstständigen Lernens, in diesem Fall für das eigenständige Durchführen eines Erkundungsprojektes, müssen die SchülerInnen den Arbeitsbogen des Erkundens lernen. Dies bedeutet nicht, dass sie sich ständig alle Kategorien des Konzeptes bewusst machen müssen – dies ist eher Aufgabe der betreuenden LehrerInnen, um Problemquellen besser ausmachen und damit Unterstützung oder Hilfe gezielter anbieten zu können. Dennoch müssen auch die SchülerInnen grundlegende Aktivitäten des Erkundens beherrschen, um ein Projekt selbstständig durchführen zu können, und dazu gehören v.a. die oben genannten, zumeist noch defizitären Aktivitäten der Einrichtungs- und der Evaluationskomponente.

In dem dargestellten Forschungsprojekt wurden die Möglichkeiten des Einsatzes des Arbeitsbogen-Konzeptes erst erkannt, *nachdem* erste Kategorisierungen der Daten auffällige Parallelen zeigten: Aspekte wie Gruppenzusammensetzung, Arbeitsteilung, defizitäre Steuerungsprozesse (unangemessene Zeiteinteilungen u.ä.) waren wichtige Kategorien, unter denen die Gruppen verglichen werden konnten. Das Arbeitsbogen-Konzept bietet gerade für diese Kategorien interessante Ausdifferenzierungen und hat damit hier wirklich einen erkenntnissteigernden Charakter. Die Qualität der Rolle von Ellen in ihrer Gruppe sowie die Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder und das Zusammenwirken aller bei arbeitsteiligen Aktivitäten hätten z.B. ohne die Begriffe des Arbeitsbogens kaum solche Konturen erreicht. Verallgemeinerungen, wie das Zustandekommen von Arbeitsfortschritten durch besonders aktive, dominierende oder Begründungen herausfordernde Gruppenmitglieder, konnten nur im kontrastiven Vergleich aller Gruppen formuliert werden. Die Kategorien Macht-

verteilung, Zuteilung von Arbeitsbereichen oder unterschiedliche Statuszuschreibungen bzw. Rollen sind dem Arbeitsbogenkonzept entlehnt.

Es bleibt die Frage, ob das Rahmenkonzept tatsächlich nicht die Offenheit im Forschungsprozess gefährdet hat. Meines Erachtens sind die Möglichkeiten des Arbeitsbogen-Konzepts, den Horizont zu erweitern, deutlich höher einzuschätzen als die Gefahr, dass der Blick eingeengt wird. Dies nicht zuletzt deshalb, weil es in völlig anderen Zusammenhängen als dem schulischen entwickelt wurde, aber auch, weil es tatsächlich ein sehr allgemeines Modell darstellt.

Deshalb eignet sich das Konzept des „Arbeitsbogens“ als heuristisches Instrument, weil es komplexe, undurchsichtige Prozesse durch Kategorien strukturiert, ordnet und durchschaubar macht. Damit sind weitere Einsatzbereiche im Kontext qualitativer Schul- und Unterrichtsforschung denkbar, vor allem auf den vorne genannten Ebenen der Schulentwicklung und der Lehrerbildung oder wie hier auf der Ebene schulischer Interaktionen. So könnten alle Schulentwicklungsprozesse, z.B. die Entwicklung eines Schulprogramms, mit Hilfe des Arbeitsbogens untersucht werden und gerade im Hinblick auf das Verstehen von unerwarteten Schwierigkeiten neue Erkenntnisse befördern.

Darüber hinaus kann das Arbeitsbogen-Konzept nicht nur als Analyseinstrument hilfreich, sondern ebenso eine Planungsgrundlage sein, indem im Wissen um Kategorien des Arbeitsbogens Entwicklungsprozesse oder Projekte künftig effektiver geplant und gesteuert werden können.

Anmerkungen

- 1 Berühmt ist z.B. die „pädagogische Tatsachenforschung“ von Else Müller-Petersen und Peter Petersen im Zusammenhang mit der Untersuchung der Praxis an Jena-plan-Schulen (Petersen 1934, Petersen/Petersen 1965).
- 2 Fend (2001) unterscheidet allerdings die Ebene der Schulsysteme von der der Einzelschule, die er dann als Mesoebene bezeichnet.
- 3 Meist wird für solche deskriptiven Ergebnisse qualitativer Forschung der Begriff „dichte Beschreibung“ von Geertz verwendet, der nicht nur die Darstellung der beobachtbaren Oberfläche sozialer Handlungen, sondern auch Erklärungen über Bedeutungen einbezieht (Geertz 1987).
- 4 Schütze bezeichnet dies (unter Bezugnahme auf Stagl 1981 und Matthes 1985) als Nostrifizierung. „Mit ‚Nostrifizierung‘ ist die Leugnung des Andersheitscharakter der untersuchten Erscheinungen, ihre Vereinnahmung in das eigene Bezugssystem und die kulturelle Vergewaltigung durch dieses gemeint“ (Schütze 1994, S. 234).
- 5 Die gesamte Untersuchung ist unter Bräu 1999 und Bräu 2002 veröffentlicht.

Literatur

- Ackermann, H./Rosenbusch, H.S.: Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: E. König/P. Zedler (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I, Weinheim 1995, S. 135-167.
- Bräu, K.: Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Theoretische Analysen und ethnographische Einzelfallstudie zur Kultur selbstständigkeitsfördernder Lernformen. Diss. Kassel 1998, Microfiche (=Bräu 1999).

- Bräu, K.: Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis. Baltmannsweiler 2002.
- Dann, H.D./Diegritz, T./Rosenbusch, H.S. (Hg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen 1999.
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München 2001.
- Flick, U./Kardorff, E. von/Keupp, H./Rosenstiel, L. von/Wolff, S. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991.
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1987.
- Glaser, B./Strauss, A.: The Discovery of Grounded Theory. Chicago 1967.
- Helsper, W./Stelmaszyk, B.: Entwicklung und Stand qualitativer Schulforschung – eine einleitende Skizze. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim 1999, S. 9-26.
- Helsper, W./Herwartz-Emden, L./Terhart, E.: Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik (47) H. 2/2001, S.251-269.
- Idel, S.: Die empirische Dignität der Einzelschule – Schulportraits als Gegenstand qualitativer Schulforschung. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim 1999, S. 29-60.
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994
- Kelle, U./Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen 1999.
- Matthes, J.: Die Soziologen und ihre Wirklichkeit. Anmerkungen zum Wirklichkeitsverständnis der Soziologie. In: Soziale Welt, Sonderband 3/1985.
- Merkens, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 97-106.
- Petersen, P. (Hg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. Weimar 1934.
- Petersen, P./Petersen, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/1983, S. 283-293.
- Schütze, F.: Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der sozialen Grammatik von „Arbeit“, unveröffentlichtes Manuskript, Kassel 1984.
- Schütze, F.: Die Fallanalyse. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München 1993, S. 191-221.
- Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Grodeck, N./Schumann, M. (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg/Brsg. 1994, S. 189-297.
- Stagl, J.: Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft. In: Duerr, H.P. (Hg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Bd. 1: Beiträge aus der Ethnologie und Anthropologie. Frankfurt/M. 1981.
- Strauss, A.: Qualitative Analysis for Social Scientists. New York 1987. Deutsch: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1994.
- Strauss, Anselm: Creating Sociological Awareness. New Brunswick, N.J. 1991.
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suczek, B./Wiener, C.: Social Organization of Medical Work. Chicago, London 1985.

- Strauss, A./Corbin, J.: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park u.a. 1990. Deutsch: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- Wohlrapp, Harald: Analytischer versus konstruktiver Wissenschaftsbegriff. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie, 1975, Bd. VI, H. 2, S. 252-278.
- Zocher, U.: Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth 2000.

